

体育授業における教師の反省的思考の 変容に関する実践的研究

—授業中の「出来事」への気づきに着目して—

教育学科 山口孝治

抄 録

本研究の目的は、小学校高学年担当の教員1名を対象に、授業実践段階において運動教材に対する知識（技術的知識、つまずきへの対処法の知識）を提示・説明することにより、彼の授業実践への反省的思考がどのように変容したのかを、授業中の「出来事」への気づきの変容から検討することを目的とした。運動教材に対する知識の理解は「展開型表現様式」を、授業中

の「出来事」への気づきは「出来事」調査票を、それぞれ用いて検討を試みた。その結果、被験教師の介入後の授業中の「出来事」への気づきは、介入前に比して、量的にも質的にも変容したことが認められた。

キーワード：反省的实践、授業中の「出来事」、
体育授業研究

I. 緒 言

従前の体育授業における授業研究の大半は、「授業の分析的研究」である。これには、アメリカで開発された「プロセス・プロダクト研究法」（以下、P－P研究法と記す）が大きく関係している。こうしたP－P研究法の発展に伴い、授業の科学も飛躍的に進歩してきた。これにより、学習成果を高める指導プログラムの開発や教授技術が数多く生産され、「いつでも、どこでも、誰にでも」通用する授業実践の展開が容易になってきた。しかし一方で、上記のP－P研究法は、体育授業の基礎的条件（マネジメントや学習の規律、授業の雰囲気、学習従事量や運動量など）を満足することはできても、内容的条件（目標・内容の押さえ方、教材・教具の工夫、学習過程の組織化など）を解明するには至らないという指摘が認められるようになった（高橋、1992）。これより、内容的条件

に迫る授業研究を進めるには、仮説－検証スタイルの授業研究、すなわち、内容的条件につながる仮説の設定－授業実践－プロダクトの発現メカニズムの追求といった新たな授業研究のあり方を追求していく必要がある。

これに呼応するように、梅野（2006）は、「体育授業学」の構築を企図する立場から量的研究法の不十分さを指摘するとともに、今後の授業研究の方向性を提示している。すなわち、彼は優れた実践者の授業実践を丹念に分析することで、そこで得られた実践的知識を従前の授業の分析的研究の成果との比較から、それらの共通性と異質性を吟味すること、さらにはそこで得られた実践的知識のうち、他の教師が掴みきれない内容とそうでない内容を峻別し、優れた実践者にみる実践的知識の反復化・再現化の可能性を追求していくことの重要性を指摘している。こうした授業研究を「教師を変える授業研

究」として範疇化した。

上記「教師を変える授業研究」の具体的な研究手法の一つとして、「介入・実験的研究」がある。「介入・実験的研究」は、アメリカのBirdwell (1980) の研究を契機に発展してきたもので、授業研究者が授業計画の段階で授業者の教材づくりや教師行動に介入し、実際の授業分析を通して児童・生徒の学習成果を高める要因や指導技術の効果を明らかにしていく研究方法である (Dodds, 1983)。わが国では、高橋を中心とする研究グループによって、教師の授業のマネジメントや相互作用といった「よい体育授業」を成立させるための基礎的条件を満足させる指導への「介入・実験的研究」の成果がいくつか報告されている (中井ら, 1994; 高橋ら, 1997; 米村ら, 2004)。これらの研究成果より、総じて体育授業の基礎的条件に関する指導の手だてを改善することは可能であっても、内容的条件に関する手だてを高めるまでには至らなかったことが報告されている。これには、性別や専門的力量 (知識・技能) といった教師の先有的条件 (presage) が大きく関与しているためである。それ故、授業の内容的条件を高める介入・実験的研究法のあり方については未だに確立されていない。

では、どのようにすればこうした内容的条件に関する手だてへの介入・実験的研究が可能になるのだろうか。その手がかりとして高村ら (2006) の研究がある。すなわち、彼らは教師の反省的思考への介入を試みたのである。そこでは、「ジャーナル (授業日誌)」の記述内容の読み取りを中心に、児童の学習成果を高めた優れた教師 (恒常的に態度得点の高い教師) 2名の体育授業に対する反省的視点を導出し、得られた「ジャーナル (授業日誌)」の記述内容を「見込みのある教師」^(注1) 1名に提示することで、その教師にどのような反省的視点の変容がみられ、実際の体育授業がどのように改善

されるのかについて検討した。その結果、反省的視点への介入は、教師に児童の学習過程に即した授業実践の重要性に気づかせる作用の強いこと、すなわち授業中の「出来事の予兆」^(注2) への気づきに顕著な変容が認められたことを報告している。具体的には、技能的なつまずきに関わる「合理的推論－目的志向的対処」と「文脈的推論－目的志向的対処」による「推論－対処」の展開が深まることを認めている。

上記高村らの研究は、「出来事の予兆」への気づきが体育授業の基礎的条件と内容的条件を結節させる働きのあることを予想させるものである。厚東ら (2004) は、態度得点を高めた上位群の教師は、下位群の教師に比して、授業中の「出来事」の予測・感知が有意に高かったことを明らかにしている。その上で、自分にとって都合の悪い「出来事の予兆」に気づけるがゆえに、児童がつまずかないように手だてを講じることができると考察している。さらにこうした背景には、「運動の知識」と「運動教材に対する児童のつまずきに関する知識」が深く関係していることを推察している。しかしながら、これらの仮説については未だに検証されていない。

そこで、本研究では、小学校高学年担当の教員1名を対象に、授業実践段階において運動教材に対する知識 (技術的知識、つまずきへの対処法の知識) を提示・説明することにより、彼の授業実践に対する反省的思考がどのように変容したのかを、授業中の「出来事」への気づきから検討することを目的とした。

Ⅱ. 研究方法

1. 被験教師の選定と授業実践

本研究の被験教師は、京都府下の小学校5年生を担任している男性教師1名で、教職経験年数3年である。

表1は、被験教師の介入前後における態度測

定の診断結果（児童からみた授業評価の結果）と授業実践の単元の教材名とその時期、ならびに授業者のコンテキストについて示している。介入前の被験教師には、任意の題材（マット運動：全8時間、平成21年5月中旬～6月中旬）を1単元にわたって実践することを依頼した。続いて、介入授業の題材については、「走り幅跳び（全9時間、平成21年11月上旬～12月上旬）」を題材とすることとした。「走り幅跳び」を選択した理由としては、この運動に関す

る基礎的研究が詳細に追求されてきていることから、教師の教授活動、とりわけ児童のつまずきに対する対処法に関する教授活動を究明しやすい利点があると考えた。単元の選定については被験教師の勤務校のカリキュラムに準じる必要があった。介入授業の題材である「走り幅跳び」が秋に位置づけられていたことから、介入前の単元については春に位置づけられていた題材から検討され「マット運動」となった。

表1 被験教師の態度測定の結果とコンテキスト

学級	学年	人数	教材名	時間数	授業及び調査の実施期間	男子			女子			授業者のコンテキスト		
						単元末診断型	よろこび	評価 価値	単元末診断型	よろこび	評価 価値	性別	経験年数	得意な教科
介入前	5年	34	マット運動	8	2009.5.15～2009.6.20	高いレベルかなり成功	5	4 4	やや高いレベルやや成功	3	3 4	男	3	体育
介入後			走り幅跳び	9	2009.11.2～2009.12.7	高いレベル成功	4	5 4	かなり高いレベルかなり成功	4	4 3			

2. 学習成果の測定

児童の学習成果（情意的側面）として、小林（1978）の態度尺度を用いて、マット運動および走り幅跳び双方の単元学習の前後に測定した^{（注3）}。この態度測定法は、児童からみた授業評価として体育授業診断法に高められているものである。すなわち、上述した「よろこび」「評価」「価値」の得点が、点数に応じて5段階で示され、その組み合わせによって「高いレベル」から「低いレベル」までの7段階で診断される。さらに、単元前後の得点の変化より、その授業の成否が「成功」から「失敗」までの7段階で診断される。

3. 授業設計段階における教授知識（児童のつまずきとその対処法に関する知識）に関する調査

「児童のつまずきとその対処法に関する知識」は教師固有の経験知にもとづくものであり、この知識そのものに直接介入することは不可能である。しかしながら、山口ら（2010）

は、「ゲーム理論」における「展開型」（extensive form）の表現様式を援用することによって、教師の有する「児童のつまずきとその対処法に関する知識」を可視化することが可能であることを報告している。そこで、本研究においても上記と同様の手法を用いることで、被験教師の走り幅跳び運動における児童のつまずきとその対処法に関する知識を調査した。被験教師には、「児童に予想されるつまずきの内容—そのつまずきへの対処法」という順に樹形図の作成を求め、樹形図の最終項において、各つまずきに対する指導の効果を「0点～10点」の範囲で重みづけることを依頼した。このとき、教師の利得を「教授効果を得るために最も解消すべきつまずきとその対処法」（左側の数字）、児童の利得を「学習成果を得るために最も解消すべきつまずきとその対処法」（右側の数字）として、それぞれ記入することを依頼した。

4. 授業実践段階における教師の「出来事の予兆」への気づきに関する調査

本研究では、被験教師の単元構成レベルにおける反省的思考を検討するため、観察・分析した授業は、介入前と介入後のいずれの単元学習においても、単元の「序盤－中盤－終盤」のそれぞれの中心である2・5・8時間目とした。これら3授業について、教師の発言をVTRとICレコーダーを用いて収録・收音し、教師と児童の逐語記録（準備運動と整理運動は除く）を作成した。

「出来事」記入用紙
年 組 時間目
1. どんな「授業の出来事」が起きましたか。
2. なぜ、そのような「授業の出来事」が起ったと思いますか。
3. その「授業の出来事」に対して、教師が行った手だてはどのようなものですか。また、手だてを行っていない場合、行すべきだったと考える手だてはどのようなものですか。

図1 「出来事」調査票（厚東ら，2004）

さらに、これら3授業後に厚東ら（2004）が作成した「出来事」調査票の記述を依頼した（図1）。すなわち、第1項目で授業中に生じた「出来事」の内容を、第2項目ではその「出来事」に対する推論を、第3項目ではその「出来事」に対する対処の仕方の記述である。このとき、被験教師には、「教師や児童の意図や計算を裏切って、そこに新しい状況や関係を現出させる事件（辻野，1997）」となり得ると考えられる「出来事」を記述するだけでなく、授業実践前に教師が予測した「出来事」であっても、それが授業中に発生すれば、それらも「出

来事」として記述するように依頼した。そして、授業中に発生した一つの「出来事」に対して、調査票1枚に記述してもらった。故に、授業中に生じた「出来事」の頻度数は、記述された調査票の枚数ということになる。それらの記述をもとに児童のつまずきに対する「推論－対処」の分析を試みた（図2）。

- 1) 印象的推論…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを授業者のその場の印象や感覚から理由づけようとするもの
- 2) 心情的推論・理解志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを学習者の心理・心情から理由づけようとするもので、その「出来事」によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの
- 3) 合理的推論・理解志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムをスポーツバイオメカニクス、運動生理学、スポーツ心理学といったスポーツ科学の知見から客観的・合理的に理由づけようとするもので、その「出来事」によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの
- 4) 文脈的推論・理解志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを指導プログラム及び授業過程の流れに即して理由づけようとするもので、その「出来事」によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの
- 5) 心情的推論・目的志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを学習者の心理・心情から理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとするもの
- 6) 合理的推論・目的志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムをスポーツバイオメカニクス、運動生理学、スポーツ心理学といったスポーツ科学の知見から客観的・合理的に理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとするもの
- 7) 文脈的推論・目的志向的対処…授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを指導プログラム及び授業過程の流れに即して理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとするもの

図2 「推論－対処」カテゴリー（厚東ら，2004）

5. 介入の手続きと「児童のつまずきとその対処法に関する知識」の変容

介入・実験的授業は、以下の手続きにより進めた。まず、介入前の単元を終了した後、走り幅跳びの運動に対する「展開型」の表現様式への記述を依頼した。

その後、被験教師に対して走り幅跳び運動における「運動の構造的（技能的）知識」を介入した。すなわち、走り幅跳び運動についての構造的（技能的）知識が記された図書（「保健体育指導選書陸上競技指導ハンドブック、大修館書店（1980）」と「学校体育事典（走り幅跳び）、大修館書店（1995）」の2冊）を提示した。ここでこれらの図書を選定した理由を示せば、前者の図書は、走り幅跳び運動の技能特性を「助走スピードを活かして跳躍距離を伸ばす」ことと捉え、「助走－踏切－空中動作－着地」といった運動局面における技術的要点や運動技術の獲得を容易にするための練習方法が14頁にわたり詳述されていた。後者の図書は、その記述内容の一部に「めあて学習」の展開例が記述されていたものの、前者の図書と同様に各運動局面における技術的要点が明確に記されていたことから、介入の情報源として採用した。これら2冊の図書は「運動の構造的（技能的）知識」を提供できるものと判断できたことによる。

さらに被験教師には、走り幅跳び運動の最適な学習プログラムを提示することとした。山口ら（2010）によると、優れた教師（恒常的に態度得点の高い教師）の記した走り幅跳び運動における「展開型」の表現様式を分析した結果、彼らは、走り幅跳び運動における児童のつまずきの類型とその手だてについての知識を豊富に有しているだけでなく、走り幅跳び運動の技能特性を踏まえた学習過程が組織化されていたことを指摘している。これより、「見込みのある教師」に最適な学習プログラムを提示すること

によって、彼の考える「児童の走り幅跳び教材に対するつまずきの類型と対処法」と提示されたプログラムに内在する「児童の走り幅跳び教材に対するつまずきの類型と対処法」との間の‘ズレ’を認識させ、そのことによって、被験教師に「児童の走り幅跳び教材に対するつまずきの類型と対処法」の知識の編み直しが求められる。すなわち、走り幅跳び運動における学習過程が再組織化され、児童のつまずきの類型とその手だてについての知識が深まっていくものと考えた。

そこで本研究では、梅野ら（1991a, 1991b）が考案した「走り幅跳びの指導プログラム」を提示した。この指導プログラムは「試案－実践－修正」のサイクルによる実践検討を3度にわたって施されたものであり、その成果が下記、雑誌「体育科教育」等において連載されている。すなわち、「学習過程の組織化とその展開（その1）－6年・走り幅跳び－」、「学習過程の組織化とその展開（その2）－6年・走り幅跳び－」、「学校体育授業事典（課題解決的学習の授業）」である。これらの資料より、プログラムのねらいや解説、ならびに実践例を提示し解説を行った。この指導プログラムは、以下に示す3つの特徴より、児童をつまづかせない学習指導が展開されているところに特徴がある。すなわち、①指導プログラムが「踏切手前の助走スピードを生かして跳躍距離を伸ばす」と捉え、走り幅跳びの運動経過と逆行する順路で学習を展開させていること、②走り幅跳び運動の技能特性に触れる内容を踏切手前の歩幅調整と捉え、そのための練習方法として「横木幅跳び」を導入していること、③上記②の練習方法以外にも、「ねらい幅跳び」を取り入れていることの3点である。これまでもこのプログラムを用いた授業実践が数多く紹介されており、現在、小学校の児童にとって最適な学習過程であると考えられている。

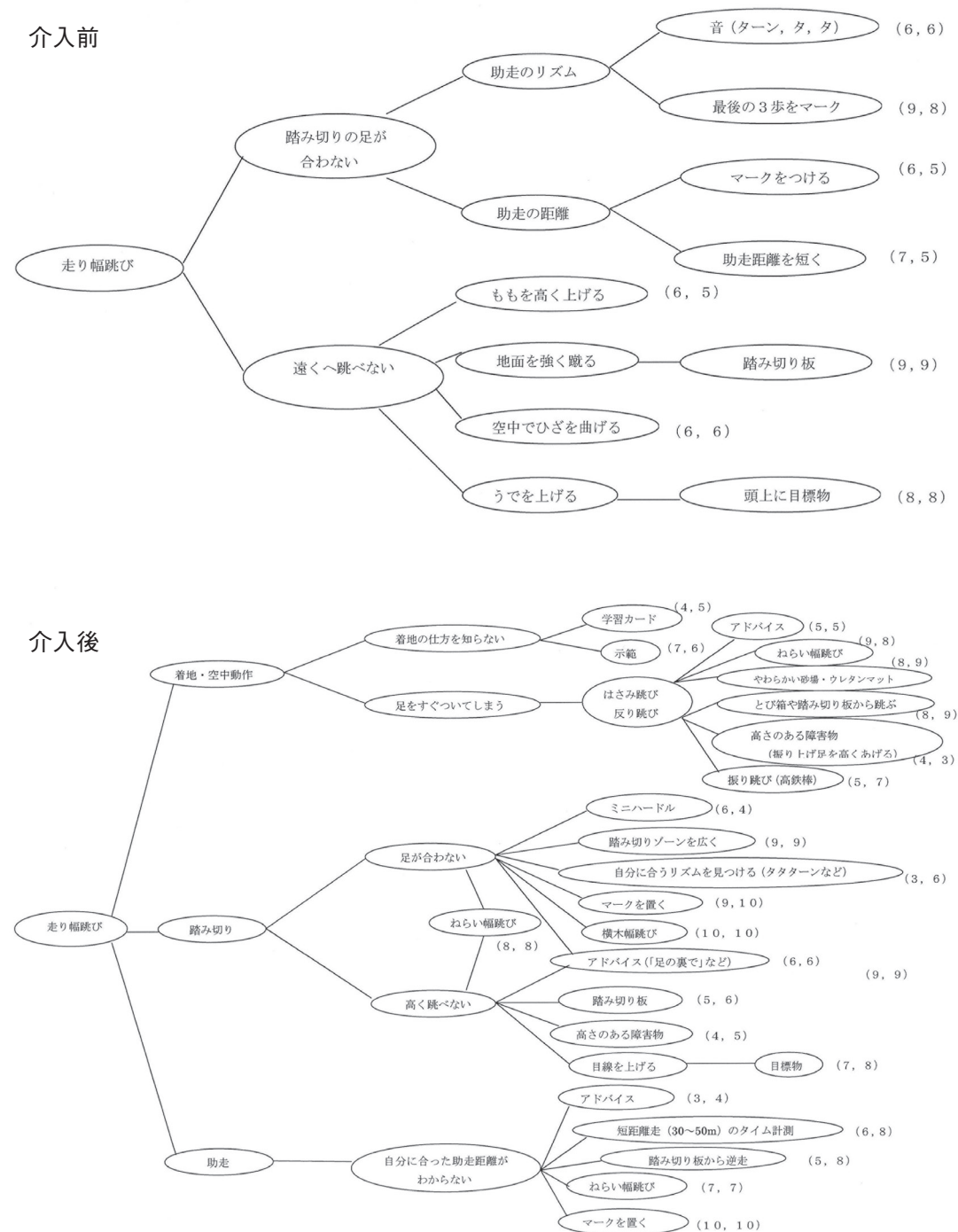


図 3 介入前および介入後の「展開型」の表現様式の結果

図3は、被験教師が2度にわたって記述した「展開型」の表現様式の結果を示したものである。介入前の記述より、被験教師は「踏み切りの足が合わない」「遠くへ跳べない」からつまずきを捉えており、走り幅跳び運動における各運動局面からつまずきや対処法が類型化されている様相は認められなかった。

これに対して、介入後の記述では最初の枝点において、「着地・空中動作－踏み切り－助走」といった走り幅跳びの運動経過に逆行した

運動局面からつまずきを捉えるようになった。つまずきに対する手だての記述が介入前の8個から22個へと大幅に増加していた。これらの改善は、図書による「助走－踏切－空中動作・着地」といった運動局面における技術的要点や運動技術の獲得を容易にするための練習方法を理解するとともに、梅野らの学習プログラムによって走り幅跳び運動の授業実践イメージが明確化したことによるものと考えられた。

表2 介入前および介入後の「展開型」の表現様式の結果

N = 34

	項 目 名	介入前		介入後		t 値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
1	ころよい興奮	0.62	0.604	0.44	0.746	-1.07
2	心身の緊張をほぐす	0.50	0.615	0.47	0.748	-0.18
3	生活のうるおい	0.85	0.436	0.71	0.524	-1.26
4	苦しみより喜び	0.65	0.646	0.79	0.479	1.07
5	集団活動の楽しみ	0.76	0.496	0.74	0.511	-0.24
6	友だちを作る場	0.38	0.652	0.44	0.660	0.37
7	積極的活動意欲	0.38	0.697	0.59	0.657	1.25
8	自主的思考と活動	0.32	0.638	0.44	0.705	0.72
9	体育科目の価値	0.29	0.719	0.47	0.662	1.05
10	授業時間数	0.47	0.748	0.47	0.788	0.01
	「よろこび」態度スコア	5.24	3.838	5.56	4.900	0.30
11	キビキビした動き	0.47	0.662	0.53	0.662	0.37
12	体力づくり	0.74	0.567	0.68	0.589	-0.42
13	明朗活発な性格	0.18	0.673	0.62	0.493	3.08 **
14	精神力の養成	0.50	0.663	0.47	0.615	-0.19
15	堂々がんばる習慣	0.59	0.557	0.53	0.615	-0.41
16	協力の習慣	0.47	0.662	0.56	0.561	0.59
17	基本的理論の学習	0.32	0.727	0.53	0.615	1.26
18	深い感動	0.53	0.563	0.79	0.410	2.21 *
19	授業のまとめ	0.56	0.613	0.62	0.604	0.40
20	授業の印象	0.38	0.739	0.53	0.706	0.84
	「評価」態度スコア	4.79	3.217	5.85	3.751	1.25
21	チームワーク発展	0.74	0.511	0.47	0.748	-1.70
22	みんなの活動	0.62	0.604	0.50	0.707	-0.74
23	みんなのよろこび	0.18	0.576	0.41	0.701	1.51
24	利己主義の抑制	0.24	0.554	0.26	0.710	0.19
25	永続的な仲間	0.82	0.459	0.65	0.597	-1.37
26	主体的人間の形成	0.24	0.654	0.26	0.710	0.18
27	理論と実践の統一	0.47	0.563	0.56	0.613	0.62
28	授業のねらい	0.44	0.705	0.79	0.479	2.42 *
29	教師の存在価値	0.06	0.649	0.09	0.793	0.17
30	体育科目の必要性	0.74	0.511	0.68	0.638	-0.42
	「価値」態度スコア	4.53	3.107	4.68	4.021	0.17

** p < .01 * p < .05

Ⅲ. 結果及び考察

1. 学習成果の側面からの検討

態度測定の結果は、表 1 に示すとおりである。介入後の走り幅跳びの授業に対する愛好的態度は、介入前のマット運動のそれに比して向上する結果であった。すなわち、単元末の「よろこび」「評価」「価値」の各得点より診断した結果、男子は相対的評価として「高いレベル」から「高いレベル」に、その間の伸びは「かなり成功」から「成功」であり、女子は相対的評価として「やや高いレベル」から「かなり高いレベル」に、その間の伸びは「やや成功」から「かなり成功」であり、男女とも態度得点が向上した。

表 2 は、介入前・後における態度項目の項目点と標準偏差を比較したものである。上述したように、男女とも態度得点は向上していたけれども、項目点の変化をみると 3 つの項目において有意差が認められた。すなわち、「13. 明朗活発な性格」「18. 深い感動」「28. 授業のねらい」の 3 項目であり、いずれの項目も介入後の方が介入前よりも高値を示した。これら 3 つの項目点の向上より、介入後の授業は、介入前の授業に比して、児童からすれば学習課題（めあて）が明確で、明るい雰囲気の中で授業が展開され、学習成果を感じることができる授業であったと考えられた。

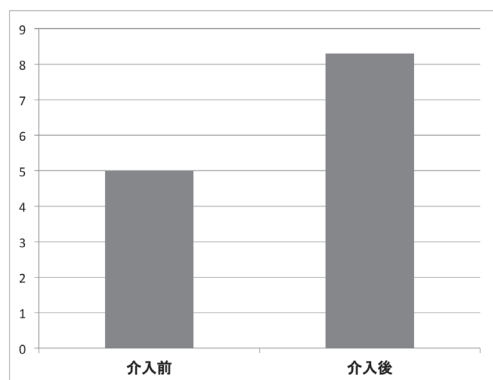


図 4 一授業あたりに気づく「出来事」の平均個数

2. 教師の「出来事の予兆」への気づきの変容

図 4 は、介入前の単元学習と介入後の単元学習のそれぞれ 2・5・8 時間目における「出来事」調査票への記入枚数の平均数を比較した結果である。介入前の単元学習では、一授業あたりの平均個数が 5.0 枚であったが、介入後の単元学習では、8.3 枚に増加した。

図 5 は、介入前の単元学習と介入後の単元学習の「出来事」に対する「推論－対処」の記述内容を各カテゴリー別に比較したものである。介入後の単元学習において「合理的推論・目的志向的対処」及び「文脈的推論・目的志向的対処」の 2 つのカテゴリーの記述量が、他のカテゴリーのそれに比して顕著に増加する結果が得

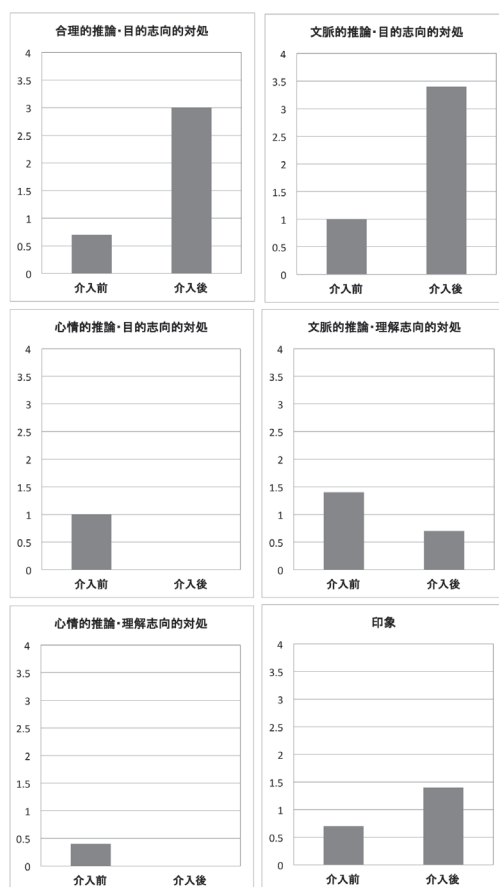


図 5 「推論－対処」カテゴリー別頻度数

られた。

続いて表3は、介入後の単元学習にみる「合理的推論・目的志向的対処」カテゴリーと「文脈的推論・目的志向的対処」カテゴリーの記述内容例を示したものである。

被験教師は「合理的推論・目的志向的対処」の推論－対処のカテゴリーより、「足が下がっている」、「踏み切る感覚がわかっていない」、「助走地点を調整できていない」などから指導プログラムの技能特性（踏み切り手前の助走スピードをいかして跳躍する）を理解していたこ

とが、「文脈的推論・目的志向的対処」の推論より、「前は踏み切り板を使っていたが、使わなくなった」、「初めて行う横木への意識が強い」、「力一杯跳ぼうとすることで、忘れてしまっている」などから児童の学習過程を看取しようとする姿勢が、それぞれ窺えた。

また双方で記されている「出来事の予兆」への気づきをみてみると、「踏み切りで足が合わない」、「足をすぐについてしまう（落ちてしまう）」、「踏み切りで高く跳べない」といった走り幅跳び運動の運動局面における技術的なつま

表3 介入後の「推論－対処」の記述内容例

合理的推論・目的志向的対処

- ①「出」踏み切り前のリズム（タ・ターン）を言うとうまく跳べる子どもが増えた。
「推」リズムを言ったことで感覚的に理解でき、跳べるようになったのではないか。
「対」うまく跳んでいる子どもの見本を見せて、音を意識させた。
- ②「出」踏み切った後、すぐに落ちてしまう子がいた。
「推」足が下がっている。
「対」振り上げ足を高くするように指導した。
- ③「出」踏み切らずに走り抜ける子がいた。
「推」踏み切る感覚がわかっていない。
「対」言葉かけを行ったり、踏み切り板を使ったりした。
- ④「出」踏み切りがバラバラになってしまう子がいた。
「推」スタート位置（助走地点）を調整できていない。
「対」事前にしっかりと説明するべきだった。

文脈的推論・目的志向的対処

- ①「出」着地練習を行ったが、着地の意識があまりなく足を前に出したり腕を回したりする動きができていない子どもがいた。
「推」前時から時間が空いていたので忘れてしまった。
「対」前時の動きを思い出させるような言葉かけや砂場を柔らかくした。
- ②「出」力強く踏み切って高く跳ぶことができない。
「推」前は踏み切り板を使っていたが、使わなくなった。
「対」踏み切り板をもう一度使って跳ぶ練習をした。
- ③「出」踏み切った後、すぐに落ちてしまう子がいた。
「推」初めて行う横木への意識が強い。
「対」下を向かず、振り上げ足を高くするように指導した。
- ④「出」記録を取るときにこれまで学習してきたことが生かされていない。（着地の仕方や踏み切りの仕方）
「推」力一杯跳ぼうとすることで、忘れてしまっている。
「対」学習してきたことのポイントをもう一度確かめた。

ずきに関する内容が記されていた。ここで、展開型の表現様式(図3)の記述をみると、上記の「出来事の予兆」への気づきは、介入後の記述内容において予想されるつまずきとして記述されていた内容であった。さらに、双方の推論に共通した「対処」の記述内容をみると、「ふり上げ足を高くするように指導した」、「踏み切り板を使って練習させた」、「学習内容(技術的なポイント)をもう一度確かめた」など、一つひとつの「出来事の予兆」への気づきに即応した具体的な指導方法が記述されていた。しかも、これらの対処方法は、予想されるつまずきへの手だてとして介入後の展開型の表現様式に記述において既に記述されていた内容であった。

このようにみえてくると、被験教師は、「走り幅跳び」の単位では、「マット運動」の単位に比して授業実践のイメージ、すなわち、「児童をどのように導いていけばよいのか」というイメージが明確に持っていたものと考えられる。それ故、「推論-対処」の記述が、「合理的推論・目的志向的対処」と「文脈的推論・目的志向的対処」に集約され、「心情的推論・目的志向的対処」「心情的推論・理解志向的対処」「文脈的推論・理解志向的対処」カテゴリーの記述が減少したものと推察される。また、「印象的推論」については、「少ない方がよい」(厚東ら, 2004)とされているが、介入後では増加していた。この点については、記述数の平均が介入前の0.7個(全体では2個)から、介入後のそれが1.3個(全体では4個)と微増であったこと、記述内容を分析したところ計測がスムーズにいかなかった「出来事」に対して「説明不足だったからだろう」、時間通りに授業が始められなかった「出来事」に対して「準備不足だったため」といったマネージメントに関する記述であったことから、このカテゴリーの増加が直接授業の成否に影響したとは考えにくい。

以上のことから、授業設計段階における2つの実践的知識(「運動の構造的(技能的)知識」と「児童のつまずきの類型とその手立てに関する知識」)の提示とその解説は、被験教師に授業中の「出来事の予兆」への気づき、とりわけ「合理的推論-目的志向的対処」と「文脈的推論-目的志向的対処」を量的にも質的にも深める働きがあるものと考えられた。すなわち、厚東ら(2004)が指摘した「児童の技能的なつまずきの種類とそれを解決する手だての理解が、『出来事』を予測・感知することに結びついた」とする見解を裏づける結果が得られたものといえよう。

以上、「見込みのある教師」に「運動の構造的知識」と「児童のつまずきの類型とその手立てに関する知識」を提示し、その解説を行った結果、彼の反省的思考に変容があったことが認められた。具体的には、「合理的推論-目的志向的対処」と「文脈的推論-目的志向的対処」が量的にも質的にも深まることが認められた。これより、「運動の構造的知識」と「児童のつまずき類型とその手立てに関する知識」の理解は、彼の反省的思考を変容させ、技能的なつまずきに関する「出来事の予兆」への気づきを深めさせるものと解せられた。

【注】

- (注1)「見込みのある教師(pro prospective teacher)」とは、Siedentop(1991)の見解を下敷きにCalderhead(1992)及びTsangaridou and O'Sullivan(1994)が、用いた用語で、以下の5つの条件を具備している教師とした。すなわち、
- ア) 児童に関わり、彼らの学習を促進させようとする教師
 - イ) 教える教科 内容について熟知しようとする、及びそれらをいかに児童に教えるか熟知しようとする教師
 - ウ) 児童の学びのマネージメントやモニタリングをしようとする教師

エ) 自らの実践について系統的に思案し、経験から学ぼうとする教師（省察・反省）

オ) 学びの共同体のメンバーであろうとする教師である。

これら5つの観点から、被験教師を見たとき、彼は大学時代の専攻が体育科であり、日頃、体育科の授業に対して力点をおいている教師で、体育の授業に対しても意欲と態度を十分に持って取り組んでいることが最初の面談で聴取されたこと、併せて被験教師は、京都市内に勤務する教員で活動している体育授業研究会のメンバーであったり、今回の研究の主旨と目的に賛同し被験教師になることを積極的に受け入れたりとしてくれたことから、上記5つの要件の中で最も大切な要件であるエ)、オ)の要件を満たしていると判断できた。その上で、学校長より被験教師が、体育科に限らず他教科においても熱心に教材研究に取り組んでおり、児童主体の授業づくりを志向していることを聞かせていただいたことから、彼は上述したア)、イ)、ウ)の要件も満たしていると判断できた。これらのことから、今回の被験教師は、上記5つの基準を満たしている教師と見なし得た。

(注2) 秋山・梅野(2001)は、デイヴィッドソンの「出来事論」を考察視座に、授業中の「出来事」の概念について検討するとともに、その教育学的意義について論究している。その結果、授業の「出来事」には「タイプ同一性としての出来事」と「トークン同一性としての出来事」の2種類が存在することを指摘した。すなわち、前者の「出来事」は、児童の学習行為を予測・制御する特性を有するものと押さえ、この「出来事」の発生には、児童の学習成果(態度・技能・学習集団機能)を高める教授技術の習得の仕方が関係していることを指摘した。これに対して後者の「出来事」は、児童の学習行為を予測・制御することができない、その授業空間においてのみ発生する特性を有することと押さえ、この「出来事」の発生には、専門職としての教師の文脈的な経験内容に依存する可能性のあることを示唆した。

その後、厚東ら(2004)は、秋山・梅野の見解を受け、実践的に展開させている。彼は、「教師は『授業中の出来事』をどのように認知し、その背景をいかに推論し、対処しているのかを教師教育者が知っておくことは、教師の成長・

発展過程における「教授・学習／ニード」を明らかにしていく手がかりとなる」とし、教師教育における「出来事」への気づきの意義を、授業実践の場で実証しようと試みている。そのために、教師の「出来事」への気づきとそれにもとづく「推論-対処」の仕方を「心情的推論・理解志向的対処」「合理的推論・理解志向的対処」「文脈的推論・理解志向的対処」「心情的推論・目的志向的対処」「合理的推論・目的志向的対処」「文脈的推論・目的志向的対処」「印象的推論」の計7つの「推論-対処」の観点より分析する「出来事」調査法を開発した。

(注3) 小林(1974)は、体育授業に対する愛好的態度を高めることが授業の基底であるという立場から「態度測定法による体育授業診断法」を開発した。現在では、小・中・高・大学生のすべての学年で使用できる尺度とその診断基準が作成されている。小学生の態度尺度は、加齢的に「よろこび」から「評価」が生まれ、その後「価値」が形成される傾向にあり、感情の尺度である「よろこび」の因子が態度の基底をなしていることが認められている。これにより、各態度尺度間に内的整合性のあることが示されるとともに、それぞれの尺度の信頼性に関しても一応の妥当性があるものと認識されている。

【文 献】

- 秋山裕介・梅野圭史(2001) 体育授業における「出来事」の教育学的意義に関する一考察—デイヴィッドソンの「出来事」論を考察視座として—、*体育・スポーツ哲学研究*, 23(2): 27-41.
- Birdwell, D. (1980) The effects of modification of teacher behavior on the academic learning time of selected students in physical education (doctoral dissertation), *The Ohio State University: Ann Arbor, MI: University Microfilms*, p. 6.
- Calderhead, J. (1992) "The Role of Reflection on Learning to Teach", In L. Valli (Ed.), *Reflective Teacher Education*, State University of New York Press: New York, pp. 136-146.
- Dodds, (1983) Relationships between academic learning time and teacher behavior in a physical education majors skills class, In Templin, T. & Olson, J., *Teaching in physical education. C. I. C. Big Ten Symposium: Champaign, I. L.*: Human Kinetics, pp. 173-184.
- 古藤高良・山西哲郎・清水克哉・小笠原正人・菅谷

- 薫(1980)陸上競技指導ハンドブック 保健体育指導選書. 大修館書店:東京, pp.157-170.
- 小林篤(1978)体育の授業研究. 大修館書店:東京, pp.170-258.
- 厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻延浩(2004)小学校体育授業における教師の授業中の「出来事」に対する気づきに関する研究—熟練度の相違を中心として—. 教育実践学論集5:99-110.
- 中井隆司・高橋健夫・岡沢祥訓(1994)体育の学習成果に及ぼす教師行動の影響—特に,小学校における台上前転の実験授業を通して—. スポーツ教育学研究, 14:1-16.
- Siedentop, D. (1991) *Developing Teaching Skills in Physical Education*, Mayfield Publishing Company (Mountain view): pp. 1-21.
- 杉崎憲男:宇土正彦監(1995)陸上運動・陸上競技③走り幅跳び. 学校体育授業事典. 大修館書店:東京, pp.367-369.
- 高橋健夫(1992)体育授業研究の方法に関する論議. スポーツ教育学研究, 特別号:19-31.
- 高橋健夫・林恒明・鈴木和弘・日野克博・深見英一郎・平野隆治(1997)体育授業中の教師の相互作用行動が授業評価に及ぼす影響—相互作用行動に対する介入実験授業の分析を通して—. スポーツ教育学研究, 17(2):73-83.
- 高村賢一・厚東芳樹・梅野圭史・林修・上原禎弘(2006)教師の反省的視点への介入が授業実践に及ぼす影響に関する事例検討—小学校体育授業を対象として—. 体育科教育学研究, 22(2):23-43.
- Tsangaridou, N. and O' Sullivan, M. (1994) Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14:13-23.
- 辻野昭・梅野圭史:宇土正彦監(1995)課題解決的学習の授業. 学校体育授業事典. 大修館書店:東京, pp.697-701.
- 辻野昭(1997)体育科教育の未来像—体育科教育の過去・現在・未来—. 体育学研究, 41(5):389-394.
- 梅野圭史・辻野昭(1991a)学習過程の組織化とその展開(その1)—6年・走り幅跳び—. 体育科教育, 39(11):74-77.
- 梅野圭史・林修・辻野昭(1991b)学習過程の組織化とその展開(その2)—6年・走り幅跳び—. 体育科教育, 39(12):76-79.
- 梅野圭史(2006)優れた体育授業の創造を企図する体育授業学の構築に関する試論. 大阪体育学研究, 44:1-14.
- 山口孝治・梅野圭史・林修・上原禎弘(2010)小学校体育授業における教師の教授戦略に関する実践的研究—学習成果(態度得点)の高い教師を対象として—. スポーツ教育学研究, 29(2):33-55.
- 米村耕平・福ヶ迫善彦・南島永衣子・荻原朋子・今野賛・高橋健夫(2004)学習の勢いと雰囲気を生み出すための条件についての検討—基本の運動単元の分析を通して—. 第24回スポーツ教育学会大会号:p.40.

【記】

本研究は,平成23年度佛教大学特別研究費の助成を受けて実施されたものである。